

22. Jan. 1985

Linguistische Berichte 93

Forschung Information Diskussion

Herausgegeben

In Zusammenarbeit mit mehreren sprachwissenschaftlichen
Instituten und Seminaren anderer Disziplinen
von Professor Dr. Peter Hartmann (†), Konstanz

Verantwortliche Redaktion

Professor Dr. Peter E. Pause
Professor Dr. Arnim von Stechow
Universität Konstanz, Fachbereich Sprachwissenschaft
Postfach 5560, D 7750 Konstanz

Teilredaktion: SOZIOLOGISTIK UND SPRACHERWERB

Professor Dr. Nobert Dittmar
Fachbereich 16 – Germanistik
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45, D-1000 Berlin 33

Teilredaktion: SCHULE UND ANWENDUNG

Professor Dr. Siegfried Jäger
Gesamthochschule Duisburg
Fachbereich 3
Lotharstr. 65, 4100 Duisburg 1

Teilredaktion: LB-Info

Professor Dr. Herwig Krenn
Romanisches Seminar der Ruhr-Universität Bochum
D-463 Bochum
Klaus Müllner
Behringstr. 8, Postfach 2151, 6233 Kelkheim

Westdeutscher Verlag

Institut für deutsche Sprache	
Signatur	
	D 32 1. Ex.

Hinweis für die Autoren:

Manuskripte sollten stets in doppelter Ausführung eingereicht werden.

Sofern sich Beiträge eindeutig den Schwerpunkten Schule und Anwendung bzw. Soziolinguistik und Spracherwerb zuordnen lassen, sollen Sie direkt an die betreffende Teilredaktion geschickt werden. In den anderen Fällen (und wo eine Zuordnung zweifelhaft scheint) senden Sie Manuskripte bitte an die verantwortliche Redaktion.

Mitteilungen, die für das LB-Info bestimmt sind, schicken Sie bitte immer an die Teilredaktion LB-Info.

Die Linguistischen Berichte erscheinen sechsmal im Jahr. Jahrgangsumfang ca. 480 S.

Abonnementpreise:

Jahresabonnement 1985	DM 108,—	
Zweijahresabonnement (1985/86)	DM 195,—	
Jahresabonnement priv.	DM 64,—x	
Zweijahresabonnement priv.	DM 115,—x	
Einzelheftpreis	DM 19,—	jeweils zuzüglich Versandkosten
Die angegebenen Bezugspreise enthalten die Mehrwertsteuer.		

x = Vorzugspreis für private Leser, die auf einem Revers unterschreiben, daß sie die Zeitschrift ausschließlich für ihren persönlichen Gebrauch beziehen (Lieferung und Rechnung nur an Privatadresse).

Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Alle *redaktionellen* Zuschriften und Sendungen erbitten wir nur an die verantwortliche Redaktion der Linguistischen Berichte, D-775 Konstanz, Postfach 5560, Universität Fachbereich Sprachwissenschaft.

Geschäftliche Zuschriften, Anzeigenaufträge usw. nur an: Westdeutscher Verlag GmbH, Faulbrunnenstraße 13, Postfach 5829, 6200 Wiesbaden 1, Tel. (06121) 534-1.

Es gilt die Anzeigenpreisliste vom 1. Januar 1985.

© 1984 Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen

Druck und buchbinderische Verarbeitung: W. Langelüddecke, Braunschweig
Printed in Germany

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form — durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren — reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gemäß § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VGWORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0024-3930

Simulation und Orientierungsprobleme in der betrieblichen Ausbildung

Gisela Brünner / Reinhard Fiehler, Dortmund

0 Einleitung

In dieser Untersuchung befassen wir uns mit Interaktions- und Kommunikationsproblemen spezifischer Art, wie sie in der (über-)betrieblichen Ausbildung auftreten. Dort finden institutionell eingebundene, gesteuerte Lehr-Lern-Prozesse statt, die wir als Instruktion bezeichnen.

Ein Ausbilder unterweist eine Gruppe von jugendlichen Auszubildenden (Azubis) in der Ausführung bergmännischer Arbeiten. Dies geschieht außer in theoretischer und verbaler Form dadurch, daß die betreffenden Tätigkeiten praktisch ausgeführt und geübt werden, allerdings nicht im wirklichen Arbeitsprozeß, sondern in einem Übungsbergwerk.

Die Ausbildung dort erfolgt in organisatorischer Hinsicht überbetrieblich. Sie stellt nur einen Teil der gesamten Ausbildung dar und wird durch Ausbildungsleistungen der Betriebe ergänzt, die z. T. unter Tage stattfinden.

Aus dem simulativen Charakter der Ausbildungssituation entspringen eine Vielzahl von Problemen. Um sie soll es im folgenden gehen. Insbesondere wollen wir Interaktions- und Verständigungsschwierigkeiten analysieren, die sich systematisch aus den Diskrepanzen zwischen den Gegebenheiten im Übungsbergwerk und den Handlungsbedingungen ergeben, die für die Untertagesituation gelten.

Als ein wesentliches Verbindungsglied zwischen den beiden 'Welten' ist der Ausbilder anzusehen, der häufig auf eine längere Erfahrung als Bergmann zurückblickt.

Sein Handeln ist dadurch geprägt, daß ihm verschiedenartige mentale Orientierungen zugrunde liegen können. D.h. er kann relativ zu den faktischen Gegebenheiten der Ausbildungssituation handeln, aber auch relativ zu den Gegebenheiten unter Tage, wie sie sich in seiner Erfahrung und Erinnerung darstellen. Für ihn, aber auch für die Azubis, entstehen aus dem simulativen Charakter der Situation und den verschiedenen Orientierungsmöglichkeiten häufig Probleme und Konflikte. Diesen wollen wir genauer nachgehen.

1 Die Institution 'betriebliche Ausbildung'

Institutionen sind nicht nur dadurch bestimmt, daß sie eine je spezifische Struktur aufweisen, je besondere Agenten haben und daß das Handeln in einer Institution durch spezifische Möglichkeiten und Verbindlichkeiten geregelt ist. Institutionen sind auch durch ihre je eigene Funktion und Zweckbestimmung im Rahmen der Gesellschaft definiert. Die betriebliche Ausbildung gehört zu den Ausbildungsinstitutionen, ihr Zweck ist es, gesellschaftliches Wissen und Können weiterzugeben und auf diese Weise neue Arbeitskräfte zu qualifizieren.¹⁾

Dies geschieht in Instruktionen. Damit bezeichnen wir den gesamten Interaktionsprozeß, in dem der Ausbilder den Auszubildenden bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, d.h. sowohl in seinen sprachlich-kommunikativen Elementen wie in seinen praktischen Tätigkeiten.

Was den spezifischen Lerngegenstand dieser Ausbildungsinstitution betrifft, so liegt das Schwergewicht deutlich auf der Vermittlung praktischer Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten, wie sie von Bergleuten beherrscht werden müssen. Damit in Zusammenhang steht, daß auch der Instruktionsprozeß selbst stark durch Anteile praktischer Tätigkeiten geprägt ist (Demonstrationen, Übungen etc.). In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung von denen in anderen Institutionen, etwa der (allgemeinbildenden) Schule. Sie sind für die betriebliche Ausbildung spezifisch.

Wichtige Kennzeichen, aber auch Widersprüchlichkeiten der Institution bzw. der in ihrem Rahmen stattfindenden Handlungen werden deutlich, wenn man das Verhältnis von Arbeit und Lernen betrachtet. Die betriebliche Ausbildung hat einen klar definierten Zweck: Die Azubis sollen, wenn sie die Ausbildung durchlaufen haben, ganz bestimmte Tätigkeiten in der betrieblichen Arbeit unter Tage ausführen können. Auf diese Arbeit unter Tage ist die Ausbildung zu einem wesentlichen Teil bezogen: Die Lerninhalte leiten sich aus ihr ab, die äußeren Bedingungen der Tätigkeiten, die Maschinen, Sicherheitsrichtlinien usw. und teilweise auch die Handlungsbedingungen im engeren Sinne stammen dort her bzw. sind durch die Arbeit unter Tage bestimmt. Nicht zuletzt sind die Ausbilder als die wichtigsten Agenten der Institution selbst oft ehemalige Bergleute, deren Handeln sich nicht nur an pädagogischen Gesichtspunkten orientiert, sondern ebenso an den Erfahrungen, die sie selbst mit der Situation und der Arbeit unter Tage gemacht haben.

Auf der anderen Seite ist folgendes bedeutsam: das Lernen bezieht sich zwar in vielfältiger Weise auf die Arbeit unter Tage, aber es findet eben nicht in der Ar-

beit statt, d.h. nicht durch Mitarbeit der Azubis in der realen Untertagesituation, wie dies in historisch früheren Phasen üblich war. Vielmehr vollzieht sich das Lernen institutionell abgespalten und pädagogisiert. Die Ausbildung gehört zu einer besonderen Abteilung, sie ist räumlich und organisatorisch von der Produktion getrennt. Die Ausbilder erfüllen ihre entsprechenden Aufgaben hauptberuflich und erhalten dafür eine gewisse pädagogische Qualifikation. Die zu vermittelnden Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten werden in einem Curriculum geplant und koordiniert (Lehrpläne), ihre Ausführung wird normiert und an gesellschaftlich ausgearbeiteten Standards gemessen (Fachgerechtigkeit), die Ausbildung wird durch eine Prüfung abgeschlossen, in der die Fähigkeit zur fachgerechten Ausführung nachzuweisen ist und der Lernerfolg zur Selektion verwendet wird.

Unter diesen Gesichtspunkten unterscheiden sich die Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung von solchen, die nicht innerhalb einer Ausbildungsinstitution stattfinden, und konstituieren einen eigenen Instruktionstyp.

Die Institution 'betriebliche Ausbildung' ist – zusammenfassend gesagt – wesentlich gekennzeichnet durch ihren Charakter als Ausbildungsinstitution auf der einen Seite und ihre Bezogenheit auf die produktive Arbeit auf der anderen Seite. Lernen vollzieht sich in ihr in der Simulation von Arbeit, und in dem simulativen Charakter der Instruktionen sehen wir einen ihrer wesentlichen institutionsspezifischen Aspekte.

2 Das empirische Material

Das Korpus, das dieser Untersuchung zugrunde liegt, wurde in einem Projekt zur Kommunikation in der betrieblichen Lehrlingsausbildung erstellt, das wir gemeinsam geplant haben. In seinem Rahmen wurden im Frühjahr 1981 Beobachtungen und Aufnahmen in einem Übungsbergwerk im Ruhrgebiet gemacht.

In diesem Übungsbergwerk werden Jugendliche zu Bergmechanikern bzw. Berg- und Maschinenleuten ausgebildet. Sie durchlaufen in Gruppen von 7–13 Personen die verschiedenen Lehrgänge an den verschiedenartigen Ausbildungsplätzen. Diese stellen recht realistisch die Gegebenheiten unter Tage nach, einschließlich der Maschinen usw., an denen bestimmte Tätigkeiten geübt werden. Dabei handelt es sich um handwerkliche Tätigkeiten, aber auch um Bedienungs- und Wartungstätigkeiten an Maschinen. Jeweils ein Ausbilder ist speziell für einen der Lehrgänge zuständig, meist unterweist er die Gruppe für 3–5 Schichten (= Arbeitstage). Die Ausbilder sind fast alle selbst Bergleute und kennen die entsprechenden Arbeiten von unter Tage. Das didaktische Konzept, nach dem sie die Unterweisungen durchführen, ist die sogenannte 4-Stufen-Methode²⁾, die aus den Schritten Erklären, Vormachen, Nachmachen-lassen und Festigen besteht.

Im folgenden seien die Aufnahmen kurz skizziert, aus denen wir Materialausschnitte vorstellen.

A2: Schreitausbau, Arbeitspatrone auswechseln, Azubis im 1. Lehrjahr, Ausbilder ca. 50 Jahre alt, langjährige Tätigkeit als Bergmann;

- A4: Zweikettenförderer, Kettenstern wechseln, Azubis im 3. Lehrjahr (Wiederholung für die Prüfung), Ausbilder ca. 40 Jahre alt, über 20-jährige Erfahrung unter Tage;
- A6: Einkettenförderer, Kettenstern wechseln, Azubis im 3. Lehrjahr (Prüfungsvorbereitung); Ausbilder ca. 35 Jahre alt;
- A8: Gurtbandanlage, Reparatur eines Risses im Gurtband, Azubis im 1. Lehrjahr, Ausbilder ca. 35 Jahre alt;

Die Aufnahmen bzw. die hier vorgestellten Ausschnitte daraus sind im System HIAT³) transkribiert, mit den Siglen A für den Ausbilder und S für die einzelnen Azubis.

3 Explikation der Begriffe Simulation und Orientierung

Das Handeln in einer konkreten Situation ist immer ein Handeln relativ zu (subjektiv gedeuteten und ggf. intersubjektiv ausgehandelten) Situationsbedingungen. Unter Situationsbedingungen verstehen wir alle räumlichen, zeitlichen, gegenständlichen und personellen Gegebenheiten, unter denen ein Handeln oder eine Interaktion stattfinden und die in dem Handeln oder in der Interaktion als relevant berücksichtigt werden. Diese Situationsbedingungen können zum einen real gegeben sein, zum anderen kann es sich um kontrafaktisch vorgestellte oder geglaubte handeln.

Simulation ist ein Handeln, das in wesentlichen Teilen auf der Grundlage von kontrafaktisch vorgestellten Situationsbedingungen erfolgt. Aber selbstverständlich gehen auch die real gegebenen Bedingungen in simulatives Handeln ein.

In dem Übungsbergwerk, in dem die Ausbildung stattfindet, werden die Situationsbedingungen der realen Arbeit unter Tage, was die räumlichen Gegebenheiten, Maschinenausstattung und Verhaltensvorschriften (Kleidung, Sicherheitsregeln) angeht, bis zu einem gewissen Grade imitiert. Wir sprechen von Imitation, um den Unterschied zwischen dem Nachahmen von Situationsbedingungen (Imitation) und einem Handeln relativ zu kontrafaktischen Bedingungen (Simulation) begrifflich deutlich zu machen.

Die Imitation der Untertageverhältnisse hat nun notwendigerweise immer eine begrenzte Reichweite bzw. Genauigkeit. Dies macht es erforderlich, in der faktischen Situation (dies ist die Situation im Übungsbergwerk, in der sich die Ausbildungsinstruktion abspielt) über das, was imitiert ist, hinaus kontrafaktisch Elemente bzw. Situationsbedingungen einer anderen Situation zu definieren. Denn Ziel der Ausbildung ist es ja, die Arbeits- bzw. Handlungsabläufe der Untertagearbeit zu lernen. Die nichtvollständige Imitation impliziert die Notwendigkeit simulativen Handelns in der Instruktion. Dies ist der Kern unserer These vom simulativen Charakter des Handelns in der Ausbildung. Simulation ist alles das, was über das von den Bedingungen der faktischen Situation Erforderte hinausgeht bzw. anders gemacht wird, als es in der faktischen Situation notwendig ist. Simuliert werden kann neben der Arbeit unter Tage auch die Prüfungssituation.

Simulatives Handeln ist keineswegs 'unechtes' Handeln, es ist weder defizitär, noch ist es leicht. Es ist eine spezifische Handlungsform, die an die Beteiligten hohe Anforderungen stellt. Es ist ein Handeln in einer spezifischen Modalität und mit spezifischen Resultaten. Zugleich ist es mit spezifischen Problemen verbunden.

Das Handeln in einer konkreten Situation ist immer mit einer bestimmten mentalen *Orientierung* verbunden. Diese Ausrichtung kann sich auf die gegebene Situation beziehen. Ist sie auf Elemente der gegebenen Situation — z. B. den Interaktionspartner und/oder auf gegebene Situationsbedingungen — bezogen, wird sie als Fokus beschrieben.⁴⁾ Es kann aber auch eine Orientierung auf nicht gegenwärtige Situationen bzw. Elemente von ihnen bestehen. Diese Situationen samt ihren Bedingungen stellen dann einen entweder durch Erinnerung oder durch Antizipation präsenten mentalen Hintergrund dar, auf dessen Grundlage die gegenwärtigen Handlungen vollzogen werden. Dies gilt unabhängig von der (trivialen) Tatsache, daß Handeln immer antizipative Elemente in Form eines Plans enthält. Ein Fokus in der gegenwärtigen Situation und eine Orientierung an einer nichtgegenwärtigen Situation schließen sich nicht aus. Die Orientierung kann ebenso wie der Fokus im Verlauf des Handlungsvollzugs bzw. der Interaktion wechseln. Bei den Ausbildern lassen sich drei wesentliche Arten von Orientierungen feststellen:

Orientierung an den Gegebenheiten der faktischen Situation *hic-et-nunc* (Ausbildungsorientierung), Orientierung an den Gegebenheiten von Untertagesituationen (Untertageorientierung), Orientierung an einer Prüfungssituation (Prüfungsorientierung). Der Ausbildungsorientierung kommt dabei als Orientierung an der gegenwärtigen und unmittelbar präsenten Situation besondere Bedeutung zu.

Ziel der Ausbildung im Übungsbergwerk ist die Vermittlung relevanter Fähigkeiten für die Arbeit unter Tage, aber auch das Bestehen der Prüfung am Schluß der Ausbildung. Dies erfordert von den Ausbildern bei ihrem Handeln in der faktischen Situation die Orientierung an den Gegebenheiten von Untertagesituationen und an denen von Prüfungssituationen. Da die Imitation der Bedingungen dieser Situationen im Übungsbergwerk nur zu einem Teil gegeben und möglich ist, erfordert dieser Umstand von den Ausbildern auf der Grundlage dieser Orientierungen simulatives Handeln. Hiermit ist der Zusammenhang zwischen Orientierung und Simulation beschrieben.

Simulation und Orientierung im Handeln der Ausbilder sind eine Folge der speziellen Art und Weise, in der die Ausbildung organisiert ist. Die Instruktionen erfolgen (in dieser Phase der Ausbildung) abgelöst vom Produktionsprozeß unter Tage in einer eigenständigen organisatorischen Einheit (Übungsbergwerk). Diese Konstruktion, bei der die Imitation der Gegebenheiten unter Tage immer nur partiell sein kann, erfordert von den Ausbildern Simulation. Die Abweichungen von der Prüfungssituation und der Situation unter Tage und das Wissen der Ausbilder um diese Abweichungen erfordern von ihnen als Grundlage für ihr simulatives Handeln andere Orientierungen. In den Phänomenen Simulation und Orientierung schlägt die spezifische Organisation der Institution durch auf das subjektive Handeln.

Nach der Abtrennung der Ausbildung von der produktiven Arbeit und ihrer organisatorischen Verselbständigung stellt sich das Problem, wie der Bezug zu den Erfordernissen der produktiven Arbeit gehalten bzw. hergestellt werden kann. Zum einen orientiert sich die Institution als Ganzes — u. a. eben durch Imitation — an den Gegebenheiten der Untertagearbeit. Dies drückt sich darin aus, welche Ausbildungsplätze (mit welchen Maschinen etc.) eingerichtet werden und welche Tätigkeiten in den Curricula der einzelnen Plätze vorgesehen werden. Dieser äußere Rahmen muß aber ausgefüllt werden durch simulatives Handeln der Ausbilder auf der Grundlage von Untertageorientierung, in das sie ihre Erfahrungen mit den einzelnen Tätigkeiten (Vorbereitung, Ablauf, Modalitäten, Tricks etc.) einbringen.

Die (partielle) institutionelle Ausgrenzung der Ausbildung wird verständlich, wenn man sich vor Augen hält, daß Arbeit und Ausbildung unterschiedliche Ziele verfolgen. Dies führt bezüglich der Tätigkeiten zu *systematischen Diskrepanzen* zwischen Arbeits- und Ausbildungssituation.

- (1) In der Ausbildung werden z. T. Tätigkeiten gelehrt, die in der spezialisierten Arbeit der meisten Bergleute unter Tage keine Rolle (mehr) spielen. (Vielfalt der Ausbildung)

Zum einen handelt es sich um Grundqualifikationen (Werkzeuggebrauch, Holzbearbeitung, Mauern), zum anderen um Tätigkeiten, an denen vorrangig etwas anderes gelernt werden soll (sorgfältiges Arbeiten, Disziplin).

- (2) In der Arbeit unter Tage spielen Tätigkeiten eine Rolle, die in der Ausbildung nicht gelehrt werden.
- (3) Die Tätigkeit existiert in beiden Bereichen, aber die Modalitäten ihrer Ausführung sind unterschiedlich.

Hier spielt das Lernen als Zielsetzung der Ausbildung eine zentrale Rolle. Die Tätigkeit ist pädagogisiert, sie wird fachgerecht und voll entfaltet durchgeführt, ihre Handlungsvoraussetzungen und -resultate werden thematisiert, ihre Ausführung steht unter wenig Zeitdruck und Effektivitätszwang. Aber auch kontingente Faktoren bewirken diese Unterschiede: z. B. daß andere oder veraltete Maschinen, die anders zu bedienen sind, verwendet werden.

Diese Diskrepanzen können beabsichtigt und geplant sein, oder sie können sich unbeabsichtigt ergeben als Folge der institutionellen Trennung und eigengesetzlichen Entwicklung von Arbeit und Ausbildung.

Die Orientierung der Ausbilder an den Gegebenheiten der Situation unter Tage kann aufgrund dieser Diskrepanzen nicht ungebrochen sein. In der Regel werden mit wechselndem Gewicht immer mindestens zwei Orientierungen eine Rolle spielen: die Orientierung an den Gegebenheiten der faktischen Situation als Ausbildungssituation *und* eine Orientierung an den Untertagegegebenheiten. Dieser Tatbestand macht Orientierungswechsel und Orientierungsüberlagerungen sehr wahrscheinlich. Überlagerung kann man sich dabei vorstellen als die gleichzeitige Aktivierung zweier mentaler Hintergründe. Je nach der vorherrschenden Orientierung

kann die Ausbildungsvariante einer Tätigkeit oder die Untertagevariante realisiert werden. Da die Untertagegegebenheiten nicht einheitlich sind und da sie dadurch, daß sie erinnert werden, einen weniger scharf konturierten und präsenten Hintergrund abgeben, besteht die Tendenz, daß die Ausbildungsvariante einer Tätigkeit aufgrund der präsenten Situationsbedingungen sich durchsetzt.

Das Handeln in den Ausbildungsinstruktionen vollzieht sich also relativ zu Situationsbedingungen, die z. T. nicht unmittelbar gegeben sind, und es kann auf der Grundlage von Orientierungen erfolgen, die sich nur partiell auf die gemeinsame Interaktionssituation beziehen und nicht von allen Beteiligten geteilt werden müssen.

Die Verdeutlichung und ggf. Aushandlung der Situationsbedingungen, relativ zu denen simulativ gehandelt werden soll, wie die Verdeutlichung bzw. Aushandlung der Orientierung sind Aufgaben, die von den Beteiligten interaktiv gelöst werden müssen, wenn es nicht zu Mißverständnissen und Unklarheiten in der Interaktion kommen und wenn der Lernerfolg erreicht werden soll. Diese Aufgaben ergeben sich unumgänglich aus den Bedingungen der Ausbildungsinstitution.

Es ist klar, daß ihre Lösung in den je konkreten Instruktionen unterschiedlich gut gelingen kann. Die Lösung dieser Aufgaben erfolgt — sofern sie erfolgt — weitgehend kommunikativ. Die Situation, relativ zu der simuliert wird, wird z. T. erst kommunikativ geschaffen und stabilisiert, die Orientierungen und Orientierungswechsel werden in der Kommunikation angezeigt. Simulation und Orientierung haben Auswirkungen auf die Kommunikation, sie bringen bestimmte kommunikative Konsequenzen bzw. Erfordernisse mit sich. Bestimmte Anteile des Instruktionsdiskurses sind nur auf dem Hintergrund der Phänomene Orientierung und Simulation verständlich. Sie sind in dem Sinne *institutionsspezifisch*, daß die von der produktiven Arbeit losgelöste Organisation der Ausbildung und ihre institutionelle Verselbständigung sie erforderlich machen und prägen. Aus den Phänomenen Simulation und Orientierung leiten sich in sehr verschiedener Ausprägung also bestimmte institutionsspezifische Anteile des Instruktionsdiskurses ab.

Die Phänomene Simulation und Orientierung, die interaktive Aufgaben mit spezifischen kommunikativen Konsequenzen mit sich bringen und die mit typischen Problemen und Schwierigkeiten verbunden sind, sind keineswegs bergbauspezifisch. Sie treten generell dort auf, wo (Berufs-)Ausbildung losgelöst von der produktiven Arbeit als eigenständige Institution auftritt.

4 Beispielanalysen

Die folgenden Analysen von Materialausschnitten sollen zeigen, daß und in welchem Umfang die Phänomene Simulation und Orientierung die Instruktionen der Ausbildung bestimmen, wie sie sich interaktionell und sprachlich ausdrücken, welche spezifischen Probleme mit ihnen verbunden sind und welche Lösungsformen für diese Probleme bestehen.

4.1 Einführung der Aufgabenstellung

Der simulative Charakter des Handelns in der Ausbildung zeigt sich schon bei der Aufgabenstellung. In den praktisch orientierten Anteilen der Instruktionen, in denen bestimmte Tätigkeiten und Arbeitsvollzüge gelernt werden sollen (z.B. Reparatur des Gurtbandes einer Gurtbandanlage, Wartung und Wechsel eines Kettensterns am Zweikettenförderer, Wechsel der Arbeitspatrone am Schreitausbau), muß diese Arbeitsaufgabe gestellt werden. Sie ergibt sich nicht – wie unter Tage – als Notwendigkeit aus dem Arbeitsprozeß. Die Tätigkeiten, die gelernt werden sollen, sind im Übungsbergwerk in der Regel von der Sache her nicht erforderlich (das Gurtband ist nicht defekt, der Kettenstern weder verschmutzt noch beschädigt, die Arbeitspatrone funktionsfähig). Dies macht es notwendig, kontrafaktisch die Bedingungen einzuführen, die die entsprechenden Tätigkeiten in der Ausbildungssituation motivieren. Die folgenden Beispiele illustrieren drei verschiedene Möglichkeiten.

4.1.1 Imitierende Einführung der Aufgabenstellung

Transkriptausschnitt 1

A 8: Phase 4

((Im Gurtband ist ein 20 cm langer Riß.))

- A □₁ So. Was is heute zu tun? Wir haben – wie ihr festgestellt
A □₂ habt – hier einen Defekt an unserer Bandanlage. ((Zu ei-
A □₃ nem S)) / _ Dreh dich mal um! _ / Und zwar was is passiert:
A □₄ unsere Bandnaht/ oder hinterm Band is unser Band ge-
A □₅ rissen. ((2 Sek.)) Entstehen kann das durch . Stein-
A □₆ schlag, ((ironisch)) / _ durch Spielerei mit dem Messer.
A □₇ Wolltste doch sagen, ne? _ / . So, was müssen wir jetzt
A □ tun? Als erstens/ oder erstens müssen wir unsere An-
S □₈ Äh. Äh
A □₉ lage mal ganz absichern. So.
S □₉ Beschildern.

A hat vor der Instruktion den Defekt selbst 'hergestellt', was allen Beteiligten auch mehr oder minder bewußt ist. Er hat damit die Imitation einer Untertagesituation in der Ausbildungssituation so weit getrieben, daß nun auch in der Ausbildungssituation faktisch repariert werden muß. Auch wenn die Anlage hier nicht wirklich Förderzwecken dient, kann sie doch mit diesem Riß nicht mehr (z.B. zur Demonstration) in Betrieb genommen werden. Der Riß als Situationsbedingung der Ausbildungssituation ist damit nicht kontrafaktisch, sondern ganz faktisch eingeführt. Zumindest an diesem Punkt muß nicht simuliert werden.

Entsprechend können sich seine verbalen Aktivitäten auf die Diagnose des Defekts und die Benennung möglicher Ursachen beschränken.

4.1.2 Einführung der Aufgabenstellung durch verbale Nennung kontrafaktischer Bedingungen

Transkriptausschnitt 2

A 4 : Phase 6

A 1 Ich kann nicht hergehen, eine Arbeit anfangen, und dann
A 2 lauf ich nachher rum und such mir erstmal meine Sachen,
A 3 die ich dafür gebrauch . Vorausgesetzt der Kettenstern
A 4 muß ja natürlich auch an Ort und Stelle legen. oder
A 5 was wir nämlich hier heute machen werden: der Ketten-
A 6 stern ist lose und somit müssen wir diesen abschrauben
A 7 und reinigen, das heißt, einmal den Wellenstumpf, einmal
A 8 die Kettensternhälften und dann die Kettensternhälften
A 9 wieder aufbauen, die gleichen, die dran sind. . Ja?

In diesem Beispiel werden die relevanten Situationsbedingungen nicht durch praktische Imitation eingeführt, sondern lediglich verbal. Der Kettenstern des Zweikettenförderer sitzt fest, und er ist sauber. Er wird lediglich kontrafaktisch verbal als lose und verschmutzt definiert.

Die kontrafaktische Situationsbedingung 'lose' wird dabei explizit benannt, während die Bedingung 'verschmutzt' implizit eingeführt wird. Sie ist von den Auszubildenden aus der Bedingung 'lose', der benannten Teiltätigkeit 'reinigen' und ihrer folgenden Verknüpfung ('somit') zu erschließen.

Ebenso müssen die Auszubildenden erschließen, daß die Bedingung 'lose' kontrafaktisch ist. Es gibt keine explizite verbale Kennzeichnung ihres fiktiven Charakters.

Die Aufgabenstellung wird primär nicht durch einen genauen verbalen Entwurf der kontrafaktischen Bedingungen eingeführt, aus denen abzuleiten wäre, was zu tun ist, als vielmehr schon durch die Benennung von erforderlichen Teiltätigkeiten.

Bei diesem Ausschnitt handelt es sich nicht um die erste Formulierung der Aufgabenstellung durch A im Rahmen der Instruktion von A 4. A schwankt in den verschiedenen Formulierungen zwischen der Definition der Aufgabe als 'Wechsel' bzw. als 'Wartung' des Kettensterns. Dies wird in 4.2.1 als ein spezielles Problem der verbalen Einführung von Aufgabenstellungen genauer behandelt. Auch in diesem Ausschnitt sind die beiden möglichen Aufgabenstellungen erkennbar. Man wird Fläche 3–4 ungefähr paraphrasieren müssen als: 'Vorausgesetzt, daß ich den Kettenstern wechseln will oder muß, muß ich auch ihn (im Rahmen der Arbeitsvorbereitung) an Ort und Stelle bereitlegen.' Ein solcher Hinweis ist nur im Rahmen einer Aufgabenstellung 'Wechsel des Kettensterns' sinnvoll. Die Festlegung der Aufgabenstellung für 'hier heute' (Fläche 5) ist dann aber 'Wartung', wobei dieselben Kettensternhälften, die 'dran sind' (Fläche 8–9), wieder montiert werden sollen. Ob bei A eine ausschließliche Orientierung an der Ausbildungssituation ('was wir hier nämlich heute machen wollen': Fläche 5) vorliegt, läßt sich nicht mit Sicherheit sagen. Daß die Aufgabenstellung 'Wechsel' immer wieder und so auch hier eine Rolle spielt, ob-

wohl im Übungsbergwerk kein Ersatzkettenstern vorhanden ist, läßt noch andere Orientierungen vermuten.

4.1.3 Einführung der Aufgabenstellung als Lernziel

Transkriptausschnitt 3

A 2 : Phase 2

A \square_1 Unser Lernziel ist: . eine Arbeitspatrone auszuwechseln. .

A \square_2 Da müssen wir auch den Stempel einrauben, der steht ja

A \square_3 unter Druck. Dafür brauchen wir Gezähe.

Auch hier handelt es sich um eine verbale Einführung der Aufgabenstellung. Die Arbeitspatrone am Schreitausbau ist nicht wirklich defekt.

Die Formulierung der Aufgabenstellung als Lernziel setzt aber eine stärkere Orientierung auf die Ausbildungssituation voraus, als es in Transkriptausschnitt 2 der Fall ist. Daß reale Arbeitsaufgaben und -abläufe aus der Untertagepraxis simuliert werden, tritt hierbei weniger deutlich zutage. Eine solche Aufgabenformulierung, die aufgesetzt wirkt, die sich aber in A 2 häufig wiederholt, ist ein Resultat der pädagogischen Schulung der Ausbilder.

4.2 Probleme der Simulation

Der simulative Charakter vieler Tätigkeiten in der Ausbildungssituation bringt typische Probleme beim Handeln mit sich, von denen einige durch Beispiele verdeutlicht und untersucht werden sollen. Wir behandeln im folgenden Probleme, die sich aus einem unpräzisen oder instabilen Situationsentwurf sowie aus Verwechslungen der Handlungsebenen ergeben. Probleme, die aus unterschiedlichen Vorstellungen über die Reichweite der Simulation resultieren, sind an anderer Stelle⁵⁾ analysiert.

4.2.1 Instabilität von kontrafaktischen Situationsbedingungen

Nur verbal eingeführte, kontrafaktische Situationsbedingungen (und somit der gesamte Situationsentwurf) können einerseits unterschiedlich *klar* bzw. *präzise* umrissen sein. Andererseits können sie – was für die Handlungsmöglichkeiten der an der Interaktion Beteiligten viel schwerwiegender ist – *instabil* sein. Das folgende Beispiel zeigt eine solche Instabilität des Entwurfs der Situation schon bei der verbalen Einführung der Aufgabenstellung.

Transkriptausschnitt 4

A 4 : Phase 1, 2

A \square_1 Erste Schicht sind wir ja hergegangen, haben über Auf-

A \square_2 bau . Wirkungsweise eines Kettenförderers gesprochen ..

A \square_3 und die zweite Schicht, die wollen wir somit beginnen,

A \square_4 das heißt, heute wollen wir ma hergehen und einen . Ket-

A 5 tenstern auswechseln. Ja? Und wie dieses geschieht . das
 A 6 wird so ablaufen, daß ich dies erstma erklären werde,
 A 7 zweitens vorführen und drittens nachher, daß das drei
 A 8 Mann nacharbeiten werden.
 ((Auslassung))
 A 9 So, jetzt müssen wir zunächst erstma wissen, warum
 A 10 wechseln wir überhaupt einen Kettenstern aus. Nen Ket-
 A 11 tenstern wechseln wir aus, wenn er defekt ist. Der Ket-
 A 12 tenstern ist ja hier vorne bei uns . das ist die soge-
 A 13 nannte . Antriebstrommel oder Kettenstern eines Doppel-
 A 14 kettenförderers. Der wird ausgewechselt, wenn . meint-
 A 15 wegen jetzt ein Zahn ausgebrochen ist, wenn eine Zahn-
 A 16 tasche eben oder die Zahntaschen ausgearbeitet sind
 A 17 oder wenn der Kettenstern meinetwegen jetzt lose auf den
 A 18 Wellenstümpfen liegt, das heißt, daß er Luft gekriegt
 A 19 hat.

Zieht man Transkriptausschnitt 2 hinzu, der sich nur wenig später anschließt, so zeigt sich, daß schon bei der anfänglichen Aufgabenformulierung die Definition von A hinsichtlich der zu simulierenden Situation nicht stabil ist. Sie schwankt zwischen Wechsel und Wartung des Kettensterns. Auch die zunächst abschließende Festlegung auf Wartung in Transkriptausschnitt 2 ist im folgenden nicht stabil: Immer wieder wird der Wechsel thematisiert. Möglich wird diese Instabilität dadurch, daß die Situationsbedingungen, die die betreffende Arbeit erforderlich machen, nicht faktisch vorliegen, sondern nur gedacht und dann verbal definiert werden. Bei der imitierenden Einführung der Arbeitsaufgabe (cf. Transkriptausschnitt 1) ist eine solche Instabilität nicht möglich.

Das Schwanken äußert sich auch in einem internen Widerspruch, der von A nicht aufgelöst wird. Zum einen stellt A fest, daß der Kettenstern ausgewechselt wird, wenn er lose ist (Fläche 14–19), zum anderen formuliert er, daß der lose Kettenstern lediglich zu reinigen sei (Transkriptausschnitt 2, Fläche 6–9).

Beide Tätigkeiten – sowohl Wechsel wie Wartung – kommen in der Untertagepraxis vor, und A hat sie während seiner Arbeit unter Tage oft genug selbst ausgeführt. Daß beide Tätigkeiten vorkommen und relevant sind und sich zudem in vielen Teiltätigkeiten überschneiden, mag ein Grund dafür sein, daß sie auch in der Aufgabenstellung der Instruktion zusammenfließen und A sich nicht eindeutig für eine entscheidet bzw. sie ausreichend differenziert. Ob ein Wechsel oder die Wartung eines Kettensterns simuliert wird, hat Konsequenzen, weil sie partiell andere Tätigkeiten erfordern. Ein ausgewechselter Kettenstern muß beispielsweise nicht gereinigt werden, weil er über Tage ohnehin aufgearbeitet wird.

Das Problem, welche Tätigkeit – angesichts der instabilen Aufgabenstellung – denn nun eigentlich genau simuliert werden soll, wird dadurch gelöst, daß A seine Demonstration in der Ausbildungssituation als Maßstab dafür ansetzt, was von den Auszubildenden beim Nacharbeiten an Tätigkeiten auszuführen ist (cf. Transkriptausschnitt 6, Fläche 1–2).

4.2.2 Ebenenfehler

Betrachtet man das Handeln relativ zu faktischen Situationsbedingungen als eine Ebene und das simulative Handeln relativ zu faktischen *und* kontrafaktischen Situationsbedingungen als eine zweite, so gibt es zwei Typen von Ebenenfehlern beim simulativen Handeln. (1) Kontrafaktisch eingeführte Situationsbedingungen werden im Handeln nicht berücksichtigt. Dies ist einer der häufigsten Fehler beim simulativen Handeln. So vergißt der Ausbilder in A 4 beispielsweise bei seiner Demonstration der Kettensternwartung, die faktisch gefetteten, aber kontrafaktisch als verschmutzt definierten Kettensternhälften neu zu fetten. Die Berücksichtigung nichtfaktischer Situationsbedingungen stellt das größte Problem des simulativen Handelns dar und macht seine spezifische Schwierigkeit aus. (2) Faktische Situationselemente der Ausbildungssituationen dürfen im simulativen Handeln (sozusagen gegen die sichtbaren Fakten) nicht berücksichtigt werden.

Während im ersten Fall etwas berücksichtigt werden muß, was nicht vor Augen steht, darf im zweiten Fall etwas, was vor Augen steht, nicht berücksichtigt werden. Das folgende Beispiel illustriert letzteren Fall.

Transkriptausschnitt 5

A 4 : Phase 89

- A [So, alles klar. Überprüft. Und jetzt könnt ihr dann
S [1 Hm.
A [anfangen zu arbeiten.
S [2 ((12 Sek. Schraubgeräusche))
A [3 So halt, als erste Arbeit/was müßtet ihr als erste Arbeit
A [4 machen? Ihr habt abgeschaltet
S [4 Hm. Schild vorgehan-
A [5 Schild vorgehangen und jetzt wollt ihr hergehen und
S [5 gen
A [6 den Kettenstern auseinanderschrauben. Ja? Was
S [6 (..)
A [7 müßtet ihr jetzt als erste Arbeit machen?
S [7 Kennzeichnen.
A [8 Aha. Und warum macht ihr das nicht?
S [8 Weil's (noch) ge-
A [9 Ja das hat ja der Herr A gemacht. Ist das rich-
S [9 kennzeichnet ist.
A [10 tig? Das kann ja auch ebensogut
S [10 Na gut. verwischt sein.
A [11 verwischt sein. Ne? Und deswegen müßt ihr das auch
A [12 gleichzeitig kennzeichnen. Alles klar. So.
S [12 Alles klar.

Eine Gruppe von Auszubildenden beginnt, die Wartung des Kettensterns nachzuarbeiten. Dabei vergißt sie, eine Markierung anzubringen, wie die beiden Kettensternhälften zusammengehören. Eine solche Markierung ist von der Vorführung durch A noch deutlich sichtbar am Kettenstern.

Das Beispiel zeigt, welche Schwierigkeiten es den Auszubildenden bereitet, konsequent relativ zur verbal definierten Situation zu handeln. Obwohl der Stern faktisch gekennzeichnet ist, müssen sie davon ausgehen, daß er es in der simulierten Situation nicht ist. Es bestehen zwei Handlungsmöglichkeiten: entweder die Kennzeichnung praktisch zu wiederholen oder verbal darauf hinzuweisen, daß jetzt eine Markierung anzubringen wäre und man die vorhandene für die zu machende nimmt.

Die Begründung, warum gekennzeichnet werden muß („Das kann ja auch ebensovgt verwischt sein.“; Fläche 10–11), die von A und S gemeinsam produziert wird, beinhaltet wiederum einen Ebenenfehler, indem sie sich nicht stringent auf die Bedingungen der simulierten Situation bezieht. In jener Situation ist eben keine Markierung vorhanden, die verwischt sein könnte.

4.3 Orientierungen und Orientierungskonflikte

Wir haben gesehen, wie der spezielle institutionelle Rahmen, in dem der Instruktionsprozeß abläuft, bei den Beteiligten verschiedenartige Orientierungen hervorbringt, die den Hintergrund für ihr Handeln darstellen. Im folgenden werden wir an Beispielen zeigen, wie diese Orientierungen sich im Instruktionsdiskurs ausdrücken bzw. wie sie indiziert sind. Wir wollen ferner einige kommunikative Folgen behandeln, die sich aus der Verschiedenartigkeit und Widersprüchlichkeit von Orientierungen ergeben können.

In Abschnitt 4.3.1 werden zunächst die drei Arten von Orientierungen vorgestellt, die für die Institution der betrieblichen Ausbildung besonders charakteristisch sind. In 4.3.2 geht es um Situationen, in denen verschiedenartige Orientierungen der Beteiligten aufeinandertreffen und miteinander konfligieren, d. h. um Orientierungskonflikte. Wir werden sehen, daß solche Orientierungskonflikte nicht nur als interpersonale auftreten können, also zwischen Ausbilder und Azubi, sondern auch intrapersonal in der Person des Ausbilders.

4.3.1 Drei verschiedene Orientierungen

Betrachten wir zunächst zwei Transkriptausschnitte im Vergleich. Es handelt sich um die Aufnahmen A 4 und A 6, in denen unter sehr ähnlichen Bedingungen die gleiche Arbeit geübt wird, nämlich das Wechseln eines Kettensterns. In beiden Fällen demonstriert der Ausbilder die Arbeit gerade, speziell zieht er die Schrauben fest, die den Kettenstern zusammenhalten. Dies ist eine langwierige und anstrengende Tätigkeit. Die Azubis stehen dabei und sehen zu. Sie wissen, daß sie im Anschluß an die Demonstration die Arbeit nachmachen und dabei die Schrauben wieder lösen müssen. In der Prüfung werden sie eine dritte Person zur Hilfe bekommen.

Transkriptausschnitt 6

A 4 : Phase 81, Transkript S. 40f.

((Die SS artikulieren Bedenken, daß sie die Schrauben im Anschluß vielleicht nicht mehr losbekommen.))

- A C₁ Aber Jungs! Kettensternschraubm, da gibt's gar nichts an-
A C₂ ders. Die müssen festgezogen werd'n bis zum Geh'nichmehr.
A C₃ Sonst, wenn eine Schraube ((keucht)) .. nich richtig an-
A C₄ gezogen is .. dann is diese ja . auch bald wieder zu lösen,
A C₅ ne? Und dann ham wer das gleiche .. was wir vorher gehabt
A C₆ ham .. 'N is nämlich der Kettenstern auseinanderjejangen.
A C₇ Und dann müssen se dieselbe Arbeit .. zwei, drei Tage spä-
A C₈ ter .. ((keucht)) nomal wieder von vorne anfangn.

Transkriptausschnitt 7

A 6 : Phase 89, Transkript S. 60

((A zieht die Schrauben fest))

- A C₁ Wolln wer se gar nicht zu fest machen, sonst kriegt ihr die
A [nachher nich mehr los. ((8,9 s))
SS [((leises Lachen))
S [₂ Bei der Prü-
S C₃ fung muß der dritte Mann wahrscheinlich so'n Baum sein (.).
S [((lacht))
SS [₄ ((lachen))

Vergleichen wir zunächst die beiden Ausbilder miteinander: Sie führen zwar beide dieselbe Teiltätigkeit im Rahmen der Demonstration der Arbeit ‚Kettenstern wechseln‘ aus, aber doch in unterschiedlicher Modalität: A4 wendet sichtlich seine ganze Körperkraft auf, um die Schrauben festzuziehen, A6 dagegen strengt sich nicht besonders an. Da unter dem Gesichtspunkt der fachgerechten Ausführung wenig individueller Entscheidungsspielraum über den Festigkeitsgrad besteht, muß vermutet werden, daß etwas anderes eine Rolle spielt: Die Orientierungen der Ausbilder sind jeweils unterschiedlich. Sie drücken sich sinnlich wahrnehmbar in der Art der Handlungsausführung aus.

Allerdings ist für die Interaktionspartner, die Azubis, und erst recht für die externen Beobachter nicht eindeutig erkennbar, welche mentalen Orientierungen in die Tätigkeit eingehen. Nun wird aber die Art der Handlungsausführung von den Ausbildern explizit *thematisiert* („Die müssen festgezogen werden bis zum Geh'nichmehr.“ bzw. „Wolln wer se gar nicht zu fest machen“), und sie wird darüber hinaus *begründet*. Dies geschieht in einem durch ‚sonst‘ eingeleiteten Satz.⁶⁾

In diesen Begründungen wird auf den Rahmen verwiesen, auf den jeweils Bezug genommen wird, d. h. die zugrunde liegenden Orientierungen werden für Interaktanten und Beobachter mit sprachlichen Mitteln indiziert.

A 4 entwirft – wenn nicht syntaktisch, so doch semantisch im Skopus von ‚sonst‘ – eine Situationsschilderung, die sich offenbar auf die Arbeit unter Tage bezieht und der faktischen Situation im Übungsbergwerk widerspricht. Die beschriebene Situation würde sich unter Tage, nicht aber im Übungsbergwerk als Folge unzureichend befestigter Schrauben entwickeln. Dies wird ersichtlich einmal aus der Verwendung des Begriffs ‚Arbeit‘ in Fläche 7, dann aus verschiedenen Behauptungen oder Präsuppositionen, die in der Begründung gemacht werden: daß der Kettenstern nach zwei bis drei Tagen wieder auseinander gehen würde (was in der Übungsstätte faktisch nicht geschehen würde, weil keine Kohle gefördert wird) oder daß dieselbe Arbeit noch einmal gemacht werden müßte (wozu in der Übungsstätte ebenfalls kein Anlaß bestünde). In dieselbe Richtung deutet auch der Wechsel der Pronomina, den A 4 vornimmt (von ‚wir‘ zu ‚sie‘ in Fläche 7).

Aus dem Gesagten geht hervor, daß A 4 bei der Ausführung der fraglichen Tätigkeit eine *Untertageorientierung* besitzt, wie wir sie nennen, die sich in der Ausführungsmodalität ausdrückt und die in deren Begründung sprachlich indiziert wird.

Anders der Ausbilder A 6. Er bezieht sich in seiner Begründung auf die konkrete, faktische Situation, die sich im Übungsbergwerk selbst entwickeln wird, wenn er die Schrauben zu fest zieht: Die Azubis, die die Tätigkeit im Anschluß selbst durchführen sollen, würden die Schrauben nicht losbekommen. Ausdrücke wie ‚nachher‘ und ‚ihr‘ in der Begründung des Ausbilders machen dadurch, daß sie eine zeitliche und personelle Kontinuität andeuten, diesen Bezug auf die hic-et-nunc-Situation deutlich.

A 6 richtet also, anders als A 4, nicht nur seine praktische Tätigkeit nach Gesichtspunkten und Maßstäben der Ausbildungssituation aus. Er liefert dafür auch eine Begründung in dem entsprechenden Rahmen. Wir nennen diese seine Orientierung auf die faktischen Gegebenheiten der Ausbildungssituation *Ausbildungsorientierung*. Sie ist an den praktischen und an den kommunikativen Tätigkeiten des Ausbilders ablesbar. Der Umstand, daß hier Orientierungen thematisiert werden, erlaubt nicht unmittelbar Rückschlüsse darauf, wie bewußt oder unbewußt diese im allgemeinen sind.

Eine wichtige Bedingung für die Thematisierung von Orientierungen ist, daß es dafür einen besonderen Anlaß in der Interaktion mit den Azubis gibt. Bestehende Orientierungsdiskrepanzen müssen interaktiv relevant werden. Ihre Wahrnehmung bildet dann den Anlaß (Witze, Nebenbemerkungen o. ä.) oder Grund für eine explizite Thematisierung der Orientierungen.

In dem Ausschnitt 7 finden wir noch eine dritte wesentliche Art der Orientierung, die wir *Prüfungsorientierung* nennen. Sie wird in der Bemerkung des Azubis manifest „Bei der Prüfung muß der dritte Mann wahrscheinlich so'n Baum sein.“. Auch dabei liegt, ähnlich wie bei der Untertageorientierung, eine Bezugnahme auf andere als die faktisch vorfindlichen Gegebenheiten der Ausbildungssituation vor: nämlich auf die Prüfung, auf die hin die Instruktion zwar auch ausgerichtet ist, die aber zeitlich und von ihren Handlungsbedingungen her deutlich von der jetzigen Situation unterschieden ist. In dieser Hinsicht haben also Untertageorientierung und Prüfungsorientierung etwas gemeinsam gegenüber der Ausbildungsorientierung.

Hinsichtlich ihres Doppelcharakters als Vorbereitung auf die Arbeit einerseits und als pädagogische Einrichtung andererseits stehen Ausbildungs- und Prüfungsorientierung der Untertageorientierung gegenüber.

Die Verteilung der verschiedenen Orientierungen auf die Interaktanten unterliegt gewissen Regelmäßigkeiten. In unseren Beispielen, aber auch sonst in unserem Material, zeigen die Azubis im wesentlichen nur eine Ausbildungs- oder Prüfungsorientierung. Die Untertageorientierung findet sich häufiger bei den Ausbildern als bei den Azubis. Dies hängt damit zusammen, daß sie als Agenten der Institution *beide* Seiten der Polarität von Arbeit und Lernen repräsentieren.

Der Umstand, daß gerade A 4 die Untertageorientierung, A 6 dagegen die Ausbildungsorientierung zeigt, weist auf eine andere Regelmäßigkeit hin: Häufig sind es diejenigen Ausbilder, die selbst lange Zeit unter Tage gearbeitet haben (A 4 mehr als 20 Jahre!) und sich noch als Bergleute im engeren Sinne definieren, die in ihren Instruktionen ganz stark auf die Gegebenheiten unter Tage orientiert sind. Die Untertageorientierung tritt dagegen bei den Jüngeren eher in den Hintergrund zugunsten einer mehr pädagogisch strukturierten Verhaltensweise.

4.3.2 Orientierungskonflikte

Im folgenden werden Situationen analysiert, in denen verschiedene Orientierungen aufeinandertreffen und mehr oder minder stark in Konflikt miteinander geraten. „Konflikt“ heißt dabei, daß interaktive oder interpersonale Folgeprobleme von einander widersprechenden Orientierungen auftreten.

Ein möglicher Fall dabei ist, daß unterschiedliche Orientierungen bei verschiedenen Interaktanten auftreten. Wir sprechen dann von *interpersonalen* Orientierungskonflikten. Der Ausdruck „Konflikt“ bedeutet nicht, daß die Beteiligten unbedingt einen Streit oder eine Auseinandersetzung über die betreffenden Orientierungen oder über die Handlungen, an denen sie sich festmachen, austragen müssen. Wir werden weiter unten sehen, daß es auch andere Formen der Austragung von Orientierungskonflikten gibt.

Ein anderer Fall ist, daß innerhalb derselben Person in einer Zeitspanne bzw. bezogen auf ein und dieselbe Teiltätigkeit mehrere verschiedene Orientierungen bestehen, die einander widersprechen. Wir sprechen dann von *intrapersonalen* Orientierungskonflikten. Der betreffende Aktant trägt den Konflikt in seinem eigenen Denken und Handeln aus. Über eine im Vordergrund stehende Orientierung schiebt sich eine andere, die die erste in Frage stellt oder in ihrer Bedeutung entwertet.

Um deutlicher werden zu lassen, was unter den beiden Arten von Orientierungskonflikten zu verstehen ist, werden nun zwei Beispiele vorgestellt. Es handelt sich wieder um A 4 und A 6, wieder sind die Situationen, um die es geht, ganz parallel.

Transkriptausschnitt 8

A 6 : Phase 56, Transkript S. 32

((A fragt die SS, wie der Kettenstern gesäubert werden kann.))

A \square_1 Wie . kann ich das . jetzt .. machen? ((3,3 s)) daß der

A \square_2 sauber ist.... Geh' ich da einfach so . nur mit de Hand-

A \square schuh' .. über diese Flächen?

S \square_3 (Vielleicht) 'n bißchen mit

A \square Wasser möglichst fernhalten.

S \square Wasser abspritzen.

S \square Ausblasn.

S \square blasen.

S \square_4 Jaa.

A \square Ausblasn. Na, und wie sieht's mit

S \square blasn.

S \square_5 Bißchen ausblasen.

A \square 'ner Drahtbürste aus? Gut.

S \square Hm.

S \square Ja genau. Drahtbürste.

S \square_6 (bürste)

A \square Äh . wir ham auch 'ne Drahtbürste zur Verfügung.

S \square_7 ((leise zu SS)) /_Ich hab'

S \square_1 unter Tage noch keine gesehn.

SS \square ((lachen))

SS \square_8 Ich auch nicht!/_

A \square Jä. Und 'n paar Putzlappm hab ich auch.

S \square_1 () ((leise zu SS)) /_Putzlappen auch nich._/

SS \square_9 ((räuspern))

SS \square_{10} ((lachen, husten))

Transkriptausschnitt 9

A 4 : Phase 21

A \square_1 Als nächstes ist folgendes: Ich muß hergehn, den Ketten-

A \square_2 stern kennzeichnen. Und zwar gibt es da mehrere Möglich-

A \square_3 keiten, einmal die Kreide . oder einmal Hammer und Meißel,

A \square_4 wenn ich keine Kreide habe. Dann kann ich hergehn und mach

A \square_5 mir an dieser/ wo die beiden Kettensternhälften zusammen

A \square_6 sind, ein Kreidestrich, ein Kreidestrich oder ein Kreuz

A \square_7 oder zwei oder drei Kreidestriche.

In beiden Beispielen geht es darum, daß ein bestimmtes Hilfsmittel (Drahtbürste und Lappen in A 6, Kreide in A 4) zwar in der Ausbildung zur Verfügung steht, unter Tage aber in aller Regel fehlt, so daß man sich anders behelfen muß (cf. den

Vorschlag „ausblasen“ bzw. „Hammer und Meißel“). In beiden Fällen kann davon ausgegangen werden, daß die Ausbilder wissen, daß die entsprechenden Hilfsmittel dort meist fehlen.

Im ersten Transkriptausschnitt 8 ist es dennoch der Ausbilder, der den Azubi eine Lösung des Reinigungsproblems nahelegt (5 f.), die zwar den Gegebenheiten der Ausbildungssituation gerecht wird, nicht aber denen unter Tage. Offensichtlich besitzt er also eine Ausbildungsorientierung bei der Problemlösung. Der Azubi S₁ widerspricht der Lösung, die A 6 gewählt hat, und zwar nicht hinsichtlich ihrer prinzipiellen Tauglichkeit, sondern im Hinblick auf die Handlungsbedingungen unter Tage: Dort gibt es seiner Erfahrung nach weder Drahtbürsten noch Putzlapen. Wir haben hier also die ungewöhnliche Situation, daß ein Azubi gegen den Ausbilder eine Untertageorientierung reklamiert und dabei auch noch auf die eigenen (in wenigen Wochen erworbenen) Erfahrungen rekurriert.

Dieses Aufeinandertreffen verschiedenartiger Orientierungen ergibt den (interpersonalen) Orientierungskonflikt. Die Form der Austragung, die der Azubi wählt und die von den übrigen Jugendlichen übernommen wird, ist nicht die offene, ernsthafte Auseinandersetzung oder zumindest Infragestellung: S₁ macht seine Bemerkung „Ich hab’ unter Tage noch keine gesehen.“ nur halbblaut zu den übrigen Azubis, nicht aber zu A 6 hin. Sie „entlarvt“ die Lösung des Ausbilders als – unter S’ Orientierung – unrealistisch und gibt sie damit der Lächerlichkeit preis, wie man an den Reaktionen der übrigen sieht.

Wir können konstatieren, daß Orientierungskonflikte zwischen Personen auch in nicht-offensiver und nicht-ernsthafter, unterlaufender Form behandelt werden können: A 6 hat die Bemerkung von S₁ anscheinend nicht einmal mitbekommen. Aber für die Azubis und auch für den Beobachter ist der Konflikt deutlich. Daß solche Formen der Konfliktbewältigung allgemein in Ausbildungsinstitutionen mit ihren hierarchischen Beziehungen häufig vorkommen, braucht nicht weiter zu verwundern.

In A 4 (Ausschnitt 9) liegt ein intrapersonaler Orientierungskonflikt vor. Ein sinnvolles Mittel zur Kennzeichnung, das auch in der Ausbildungsstätte durchgängig verwendet wird, ist die Kreide. Unter Tage jedoch ist Kreide eher eine Kuriosität.⁷⁾ A 4 nennt als Möglichkeiten „einmal die Kreide . oder einmal Hammer und Meißel, wenn ich keine Kreide habe.“, ohne die dazugehörigen Situationen zu differenzieren. Hammer und Meißel dürften die üblichen Mittel unter Tage sein, diese Werkzeuge sind stets greifbar.

Wir deuten die Stelle so, daß der Ausbilder offenbar schwankt zwischen einer Ausbildungsorientierung, die im Vordergrund steht und die sich letztlich auch in seinem Erklärungsverhalten durchsetzt: Im Anschluß bietet er die nur noch relativ zu den Ausbildungsgegebenheiten verstehbare Anzahl von vier Kreidekennzeichen an. Aber seine Praxiserfahrung sorgt dafür, daß sich eine Untertageorientierung unter der Hand oder sollte man besser sagen: auf der Zunge dazwischenschiebt: In einem Konditionalsatz, der die Gegebenheiten bei der Arbeit reflektiert, wird gewissermaßen ein Lösungsweg für den Fall eines Falles angegeben.

Man könnte fragen, warum wir hier von einem (intrapersonalen) Orientierungskonflikt sprechen und nicht nur von der Thematisierung unterschiedlicher, auf die verschiedenen Situationen bezogenen Lösungen eines Problems. Der Hauptgrund ist, daß A 4 eben nicht in geordneter Weise die zwei Situationen unterscheidet und für jede einen geeigneten Lösungsweg anbietet. Die Untertagegegebenheiten werden ja gar nicht explizit angesprochen, sondern schieben sich sozusagen nur als die Harmonie der Kreidestriche störendes Bild gedanklich dazwischen.

In einem anderen Ausschnitt aus A 4, der hier nur in seiner Struktur beschrieben werden soll, steht der Ausbilder in einem intrapersonalen Orientierungskonflikt in bezug auf die Frage, wie man eine Bremse richtig einstellt. Die beiden Ausführungsvarianten, die thematisiert werden, lassen sich so benennen: Die erste richtet sich nach Einstellwerten, Formeln und Skalen. Wir wollen sie die formelle Variante nennen. Daneben steht eine informelle Variante, die mit Erfahrungen, Näherungswerten und Ausprobieren operiert. Sie lassen sich einer Ausbildungs- bzw. einer Untertageorientierung zuordnen.

Der Ausbilder erklärt zunächst ausführlich und methodisch die formelle Ausführungsvariante. Seine bisher vorhandene deutliche Ausbildungsorientierung kommt durch Beiträge der Azubis ins Wanken. Sie aktualisieren bei A 4 eine Untertageorientierung, die mit der Ausbildungsorientierung in Konflikt gerät. Im Diskurs sichtbar wird dieser Konflikt an dem widersprüchlichen Verhalten von A 4: Eine Antwort mit einem Näherungswert, die von der bisher stets thematisierten formellen Variante her falsch ist, wird nun als richtig bezeichnet. Dies kann nur auf dem Hintergrund einer konkurrierenden Orientierung verstanden werden.

A 4 löst den Orientierungskonflikt, indem er seine bisherigen Erklärungen relativiert und gleichzeitig ergänzt. Er relativiert sie, insofern A 4 die praktische Untauglichkeit des formellen Verfahrens thematisiert. Er ergänzt seine Erklärungen, insofern er im folgenden zumindest Teile des informellen Verfahrens als Alternative formuliert: Wenn der praktische Erfolg der Handlung ausbleibt, wird durch ein Annäherungsverfahren korrigiert („eine Viertelumdrehung“, „ganz klein wenig“).

In einem anderen Fall eines interpersonalen Orientierungskonflikts liegt eine verbale Auseinandersetzung zwischen A 4 und einem Azubi vor. A 4 stellt den Azubis eine Frage, auf die S einen Lösungsvorschlag liefert: Der Grund dafür, daß die Kettensternzähne beschädigt sein können, kann darin liegen, daß eine zu dicke Kette eingebaut wurde. Der Vorschlag wird vom Ausbilder zurückgewiesen, weil so etwas dem erfahrenen Bergmann unter Tage gar nicht passieren kann. Der Azubi insistiert auf seiner Lösung, A 4 auf seiner Zurückweisung. Beide werden schließlich aggressiv. Zuletzt gibt A 4 selbst die gewünschte Antwort, die S schließlich auch akzeptiert.

Der Ausbilder hat bei der Formulierung seiner Frage eine Untertageorientierung, d.h. er stellt sie mit implizitem Bezug auf die Untertagesituation. Der Azubi dagegen hat eine Ausbildungsorientierung, für ihn steht die Frage im Kontext des Übungsbergwerks und der dort vollzogenen Handlungen. Da diese Voraussetzungen bzw. Orientierungen nicht explizit gemacht werden, eskaliert der Konflikt zum Streit.

Beide Beteiligte versuchen, auf der Basis ihrer Orientierung ihre Position argumentativ zu verteidigen. Ihre Argumente zeigen umgekehrt, unter welcher Orientierung sie ihre Behauptungen vertreten.

Ist das Auftreten des Orientierungskonfliktes selbst gut erklärlich aus der permanenten Zweideutigkeit der Situation, die der simulative Charakter der Ausbildung mit sich bringt, so ist doch die Form seiner Bewältigung in aggressiver Auseinandersetzung auf eine gewisse Inflexibilität des Ausbilders zurückzuführen. A 4 erkennt nämlich nicht, auf dem Hintergrund welcher Orientierung der Azubi argumentiert, oder aber er ist nicht gewillt, dessen Orientierung wenigstens probenhalber zu teilen. So kann er den Konflikt auch nicht 'pädagogisch' bewältigen, wie es die explizite Thematisierung der verschiedenartigen Orientierungen und der dazugehörigen Möglichkeiten erlaubt hätte. Vielmehr setzt der Ausbilder hier rigide seine Definitionsmacht⁸⁾ ein, d.h. läßt nur seine Definition der Situation gelten.

Damit hat der angehende Berg- und Maschinenmann über fachliche Einzelheiten hinaus gelernt, daß quod licet Jovi, non licet bovi. Und in diesem Zusammenhang wird vielleicht auch verständlicher, warum der Azubi in Transkriptausschnitt 8 es von vorneherein vorzieht, seine Untertageorientierung, auf deren Hintergrund die Benutzung von Drahtbürsten und Putzlappen nur eine Fiktion ist, nicht in den Hauptdiskurs einzubringen und dort durchzusetzen, sondern die Auseinandersetzung dadurch zu vermeiden, daß er seine Orientierung nur „subversiv“ in Form eines informellen Nebendiskurses und als Witz verbalisiert.

Mit der aggressiven Auseinandersetzung und mit der subversiven, spottenden Bemerkung im informellen Nebendiskurs, wie sie in Ausschnitt 8 vorliegt, sind zwei häufige Lösungsformen für interpersonale Orientierungskonflikte in der betrieblichen Ausbildung benannt.

5 Resümee der kommunikativen Konsequenzen von Simulation und Orientierung

Die Beispielanalysen sollten verdeutlichen, daß sich aus den Phänomenen Simulation und Orientierung in sehr verschiedener Ausprägung und Deutlichkeit bestimmte institutionsspezifische Anteile des Instruktionsdiskurses herleiten. Die Phänomene Simulation und Orientierung wiederum sind Resultat der spezifischen Organisation der Ausbildung. Wo immer diese Organisation vorfindbar ist, zeitigt sie entsprechende kommunikative Konsequenzen.

Zum einen '*verursachen*' Simulation und Orientierung bestimmte Anteile der Kommunikation, zum anderen ist die Kommunikation *Mittel* der (interaktiven) Behandlung von Problemen, die bei der Simulation auftreten, und der Bearbeitung von intra- und interpersonalem Orientierungskonflikten.

Äußerungen oder Äußerungsteile können im Zusammenhang von Simulation und Orientierung vielfältig verschiedene *Funktionen* erfüllen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik sollen einige rekapituliert werden.

Bei der Simulation schaffen und stabilisieren Äußerungen die kontrafaktische Situation, relativ zu der gehandelt wird. Speziell werden kontrafaktische Bedingungen in der Regel durch Äußerungen eingeführt. Eine andere Funktion besteht darin, durch das Benennen einer Tätigkeit ihre praktische Ausführung zu ersetzen; eine weitere, nicht simulierte Situationen im Exkurs zu thematisieren.

Im Zusammenhang der verschiedenen Orientierungen dienen Äußerungen häufig zur Thematisierung von Elementen der Ausbildungs-, Untertage- und Prüfungssituation bzw. von Diskrepanzen zwischen ihnen. Erfahrungen aus der Untertagearbeit und aus Prüfungen werden in Form von Erzählungen, Szenarios, Tips (Ratschlägen) und Handlungsmaximen eingebracht. Eine Orientierung am Ablauf eines Arbeitsvollzugs unter Tage kann die Reihenfolge bestimmen, in der Elemente in einer Instruktion erklärt werden etc.

Es gibt verschiedene *Grade der Deutlichkeit*, mit denen sich Simulation und Orientierung in der Kommunikation auswirken. Sie reichen von der *Thematisierung* bis zur *Indizierung*, die vom Kommunikationspartner weitgehende Schlußprozesse erfordert. So kann die kontrafaktische Bedingung, daß ein Kettenstern verschmutzt ist, z. B. mit folgenden (konstruierten) Äußerungen eingeführt werden:

- (1) Wir stellen uns vor, daß der Kettenstern verschmutzt ist.
Wir werden ihn dann warten bzw. auswechseln.
- (2) Der Kettenstern ist schmutzig. Wir werden ihn warten bzw. auswechseln.
- (3) Wir werden den Kettenstern warten bzw. auswechseln.

Bei (1) werden die kontrafaktische Bedingung wie auch ihr Status als kontrafaktische explizit thematisiert. Bei (2) muß ihr kontrafaktischer Charakter erschlossen werden, während bei (3) auch die kontrafaktische Bedingung aus den genannten Tätigkeiten erschlossen werden muß.

Auch Orientierungen können sowohl thematisiert wie indiziert werden. So indiziert die Formulierung eines Ausbilders: ‚Schalte (den Hebel) zur Kohle!‘ eine Untertageorientierung, während er von einem anderen Auszubildenden in vergleichbarer Situation fordert: ‚Schalte zu mir!‘, was auf eine Orientierung an den Gegebenheiten der Ausbildungssituation verweist. In einer Untertagesituation ist kein Ausbilder als Referenzpunkt für das Schalten vorhanden, wohl aber die abzubauen Kohlewand. In der Ausbildungssituation dagegen ist der Ausbilder existent, die Kohle aber nur imitierte Situationsbedingung in Form einer schwarzgestrichenen Mauer.

An typischen Lösungsformen für Orientierungskonflikte haben wir gefunden: Relativierung bzw. Ergänzung formeller Verfahren durch informelle Varianten (bei intrapersonalen Orientierungskonflikten), aggressive Auseinandersetzung und subversive, spottende Diskreditierung im Nebendiskurs (bei interpersonalen Orientierungskonflikten).

Für den Entwurf einer Systematik der Verfahren zur sprachlichen Bearbeitung und Lösung von Simulationsproblemen und Orientierungskonflikten ist es noch zu früh.

6 Konsequenzen für die Praxis

In diesem Kapitel soll zweierlei geleistet werden; einmal soll zusammenfassend dargestellt werden, welche praktischen Probleme sich aus dem institutionellen Rahmen der betrieblichen Ausbildung, speziell aus ihrem simulativen Charakter, ergeben. Zum anderen soll ansatzweise skizziert werden, welche praktischen Lösungsvorschläge für die angesprochenen Probleme denkbar wären. Wir sehen die Probleme im wesentlichen auf drei Ebenen: der Ebene des Lernerfolgs, der pädagogischen Ebene und der Ebene der Arbeitssicherheit.

Wir vermuten, daß die Effektivität der Ausbildung insgesamt durch die Probleme, die sich aus dem simulativen Charakter der Ausbildung ergeben, zumindest in gewisser Weise geschmälert wird. Diese etwas vorsichtige Redeweise wurde gewählt, weil der Grundgedanke, der dem Übungsbergwerk als Konzeption zugrunde liegt, sicherlich vernünftig ist: Gegenüber einer reinen Werkstattausbildung lassen sich im Übungsbergwerk vergleichsweise praxisnah Erfahrungen machen und Tätigkeiten aneignen. Und auch umgekehrt betrachtet, muß es sicher als echte Errungenschaft im Sinne gewerkschaftlicher Ziele gewertet werden, daß die Ausbildung aus dem Arbeitsprozeß herausgelöst, damit von seinen Zwängen und Risiken befreit und darüber hinaus pädagogisiert worden ist. Aber der Widerspruch zwischen dem Bezug auf die wirkliche Arbeit unter Tage und den faktischen Gegebenheiten und Anforderungen der Ausbildungssituation durchzieht als strukturelles Problem das gesamte Konzept. Und oft genug sind die Betroffenen, die mit diesem Widerspruch ja umgehen müssen, nicht in der Lage, ihn zu bewältigen.

Der Erfolg der Ausbildung im Sinne der Erreichung kognitiver Ziele wird dadurch erschwert, daß unterschiedliche, aber nicht als solche kenntlich gemachte Orientierungen und Situationsdefinitionen, die den Hintergrund für das Verstehen bilden, undurchschaut bleiben. Er leidet auch dadurch, daß die Auszubildenden ständig einen Teil ihrer geistigen Aufmerksamkeit und Energie darauf verwenden müssen, mit kontrafaktischen Gegebenheiten umzugehen, sich Dinge vorzustellen, die gar nicht so sind, also simulative Leistungen nachzuvollziehen und die damit verbundenen Unsicherheiten und Instabilitäten zu bewältigen. Es ist mehr als plausibel anzunehmen, daß Lernprozesse unter diesen Bedingungen nicht optimal verlaufen können.

Auf der pädagogischen Ebene sind die Probleme mindestens ebenso groß, vielleicht sogar noch größer. Im Gegensatz zum Lernerfolg, der schwerer erfaßt werden kann, machen sich diese Probleme meist direkt in der Interaktion und im Verhalten allgemein bemerkbar und sind somit gut greifbar. Die Desorientierung, die die Simulation häufig schafft, führt einerseits zu Fehlern, Verwirrung und Verständnisschwierigkeiten, andererseits aber, wie wir gesehen haben, zu Konflikten zwischen den Beteiligten, zu Frustrationen, die leicht in Aggressionen umschlagen.

Besonders dort, wo die Ausbilder ihre hierarchische Position benutzen (sie dadurch aber auch gleichzeitig stärken), um ihre eigene Situationsdefinition und Orientierung durchzusetzen, d. h. ihre Setzungsgewalt oder Definitionsmacht ausnutzen, kommt es zu Schwierigkeiten. Wenn der Ausbilder die Situation nicht eindeutig

definiert oder wenn er seine Situationsdefinition, ohne es deutlich zu zeigen, wechselt, so unterwirft er die Jugendlichen damit einer Abhängigkeit von seiner Person, die über die ohnehin institutionell vorgesehene Abhängigkeit hinausgeht und ein selbständiges, von den sachlichen Erfordernissen geleitetes Handeln erschwert.

Ferner ist damit zu rechnen, daß neben der Desorientierung auch eine Demotivierung der Azubis eintreten kann, die durch den Scheincharakter ihres Handelns erzeugt wird. Ein Jugendlicher, der einen sauberen Kettenstern putzen soll, weil der Ausbilder sich nicht mit einer sprachlichen Ersatztätigkeit zufrieden geben will, wird sich vermutlich infantilisiert vorkommen und entsprechend unwillig reagieren.

Besonders folgenreich könnten sich Simulationsprobleme dort auswirken, wo Aspekte der Arbeitssicherheit und des Unfallschutzes involviert sind.¹⁰⁾

Eine Gefahr besteht darin, daß in der Übungsstätte selbst Unfälle passieren, weil die Situationsdefinition nicht eindeutig ist oder weil – und dies gilt besonders für die Ausbilder – die Gegebenheiten in der Übungsstätte als bloße Imitation aufgefaßt und damit ihre Gefährlichkeit als nicht real beurteilt wird. Z. B. tragen die Ausbilder, auch wenn sie gefährliche Handgriffe vormachen, oft keine Handschuhe, vermutlich mit der geistigen Einstellung, daß 'zeigen' nicht wirklich 'arbeiten' ist und damit auch keiner Schutzmaßnahmen bedarf.

Solche Nachlässigkeiten der Ausbilder in Fragen ihrer eigenen Sicherheit bergen wiederum eine zweite Gefahr. Die Glaubwürdigkeit und das Ernstnehmen der Sicherheitsvorschriften durch die Azubis wird nämlich durch ein solches Verhalten nicht gerade gefördert. Es ist zu befürchten, daß diese dann auch später in der realen (und real gefährlichen) Arbeitssituation unter Tage zu für die Sicherheit gefährlichen Einstellungen und Handlungsweisen führt.

Es scheint uns schwierig, Maßnahmen zu nennen, wie sich die behandelten Simulations- und Orientierungsprobleme lösen lassen. Dies liegt zu einem guten Teil daran, daß sie eben nicht nur auf der Verhaltens- und Interaktionsebene, sondern strukturell begründet sind. In dieser Hinsicht kann man zwar empfehlen, den fiktiven Charakter der Tätigkeiten noch weiter zu vermindern, d. h. die Ausbildung von der Organisation und Ausstattung her noch praxisnäher zu gestalten.¹¹⁾ Aber damit ist der prinzipielle Widerspruch der Institution nicht aufhebbar.

Eine andere Überlegung, mit der die strukturellen Probleme etwas radikaler angegangen werden könnten, wäre, den Untertageanteil der Ausbildung zu verstärken und diese in die Arbeit zu integrieren. Eine solche Lösung wäre aber nur sinnvoll und vertretbar, wenn ein geeigneter Rahmen dafür geschaffen wird, d. h. wenn wirklich sichergestellt werden kann, daß nicht Produktionsleistungen erbracht werden müssen, sondern daß Zeit und pädagogische Qualifikation für wirkliche Ausbildung zur Verfügung stehen. In dieser Hinsicht sind aber die Erfahrungen mit den unter Tage stattfindenden Ausbildungsabschnitten nicht gerade ermutigend.

Maßnahmen auf der Interaktions- und Verhaltensebene lassen sich durchaus nennen: Der Ausbilder sollte seine Situationsdefinitionen und Orientierungen explizit machen und klar verbalisieren, er sollte sie eindeutig und stabil halten. Er sollte bei

Sicherheitsmaßnahmen keine verbalen Ersatztätigkeiten zulassen. Er sollte andersartige Orientierungen der Azubis erkennen und aufdecken und auf diese Weise Fehlern und Konflikten vorbeugen. Unsere Analysen des Materials und die große Häufigkeit der hier angesprochenen Probleme lassen uns den Sinn solcher Maßnahmen sehr nachdrücklich betonen. Das Problem ist aber, daß selbst bei bestem Willen aller Beteiligten das betreffende Verhalten leichter einzusehen als zu praktizieren ist. Die dafür erforderlichen Sensibilisierungsprozesse, die notwendige Überprüfung und Kritik der eigenen Haltungen und schließlich die erforderliche kommunikative Routine bilden Voraussetzungen für die praktische Umsetzung, die nicht von heute auf morgen geschaffen werden können.

Entsprechende Reflexionen und Übungen müßten in der Ausbildung der Ausbilder stärker berücksichtigt werden; aber vielleicht noch wirksamer wäre ihre berufsbegleitende Organisation, etwa in Form regelmäßiger Hospitationen und Diskussionen. In einem solchen Zusammenhang könnten Analysen und Materialien dieser Art sicherlich nutzbringend verwendet werden.

Anmerkungen

- 1) Zur Entwicklung eines entsprechenden Institutionsbegriffs cf. K. Ehlich/J. Rehbein (1980).
- 2) cf. REFA (1975).
- 3) cf. K. Ehlich/J. Rehbein (1976).
- 4) Zu Fokus bzw. Orientierungsrichtung cf. Rehbein (1977, 149ff.).
- 5) cf. Fiehler (1983).
- 6) Wie Wunderlich (1979) gezeigt hat, hat ein 'sonst'-Satz in deontischen oder normeneinführenden Notwendigkeitskontexten Begründungsfunktion für die im Vordersatz ausgedrückte Notwendigkeit, er „liefert den Aspekt, unter dem die im V-Satz ausgedrückte Notwendigkeit zu betrachten ist.“
- 7) Dies wird in der parallelen Aufnahme A 6 an einer Stelle auch explizit thematisiert:
A 6: Phase 123
S r Unter Tage ham wir ja meistens keine Kreide.
A₁ l₁ Ja, gut,
S r meistens nicht.
A₂ l₂ unter Tage ham wir . keine Kreide.
- 8) cf. dazu auch Fiehler (1983).
- 9) cf. zu den verschiedenen Ausbilderstrategien, mit eigenen Fehlern umzugehen, Brünner (1983).
- 10) cf. Brünner/Fiehler (1983).
- 11) Dazu könnte z.B. auch gehören, die Aufgabenstellungen für die Azubis praxisnah im Sinne der in Abschnitt 4.1 diskutierten Möglichkeiten zu gestalten.

Literatur

- G. Brünner: Verlegenheitssituationen und ihre Bewältigung (anhand von Beispielen aus der betrieblichen Ausbildung). Manuskript des Vortrages, gehalten auf der 5. Jahrestagung der DGfS, 1.-3. März 1983 in Passau.
- G. Brünner/R. Fiehler: Kommunikation in Institutionen der beruflichen Ausbildung. In: OBST 24 (1983). S. 145-167.
- K. Ehlich/J. Rehbein: Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45 (1976). S. 21-41.
- K. Ehlich/J. Rehbein: Sprache in Institutionen. In: Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen ²1980. S. 338-345.
- R. Fiehler: Definitionsmacht. In: R. Jongen et al. (Hrsg.): Sprache, Diskurs und Text. Tübingen: Niemeyer 1983. S. 229-238.
- REFA - Verband für Arbeitsstudien - REFA - e.V.: Methodenlehre des Arbeitsstudiums. Teil 6: Arbeitsunterweisung. München 1975.
- J. Rehbein: Komplexes Handeln. Stuttgart 1977.
- D. Wunderlich: Analyse einiger Funktionen von 'sonst' - ein Beitrag zur Klärung von Kontextabhängigkeit. In: I. Rosengren (Hrsg.): Sprache und Pragmatik, Lund 1979 (= LGF 48), S. 371-390.